

11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání

**Používání sociálních strategií učení v procesu učení cizím jazykům
u gymnaziálních studentů (Zpráva z výzkumu)**

The use of social foreign language learning strategies by students
at the comprehensive upper secondary school in the Czech Republic (Research report)

Kateřina Vlčková

Anotace

Příspěvek prezentuje výzkum používání nejdůležitějších sociálních strategií učení cizímu jazyku a vybraných faktorů ovlivňujících jejich používání u studentů šestiletého a čtyřletého gymnázia. Úvodní teoretická část přináší vymezení pojmu strategie učení v kontextu technik učení, stylu učení a kognitivního stylu a vymezení pojmu sociální strategie učení a jejich místa v rozličných taxonomiích strategií učení cizímu jazyku.

Annotation

The article presents definition of learning strategies in the context of learning techniques, learning styles or cognitive styles, then defines social foreign language learning strategies and their place in the taxonomies of foreign language learning strategies. The use of the most important social learning strategies and selected factors influencing their using was studied on students at the upper secondary comprehensive school in the Czech Republic.

Klíčová slova

cizí jazyk; strategie učení; nepřímé strategie učení; sociální strategie učení

Key words

foreign language; learning strategies; indirect learning strategies, social learning strategies

1 Teoretický úvod

Strategie učení jsou „postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat“ (Mareš, 1998, s. 58). Jedná se tedy o určitou „posloupnost činností při učení promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 230). Používané strategie učení jsou determinovány *stylem učení*, který má podobu metastrategie učení. Ten je sice také určitým postupem při učení, ale na rozdíl od strategií komplexnějším, stabilnějším a nezávislejším na obsahu učení. Styl učení se rozvíjí působením vnitřních a vnějších vlivů, vzniká na vrozeném základě, jímž je *kognitivní styl* coby dosti konzistentní a obtížně měnitelný, typický způsob vnímání, pamatování, myšlení, řešení problémů a rozhodování určitého jedince. Strategie, na rozdíl od stylu učení a kognitivního stylu, jsou lépe měnitelnou a ovlivnitelnou vrstvou, což je z pedagogického hlediska velmi důležité. Dílčími postupy při učení, které jsou promyšleně uspořádány a vytváří vyšší celek – strategii učení, jsou *taktiky učení*.

Student si učební taktiky uvědomuje a záměrně je používá. Taktiky jsou pozorovatelné a měřitelné.

Taktik i strategií učení je poměrně mnoho různých druhů. Jednotlivé strategie lze kategorizovat do skupin se společnými znaky. Vznikají tak různé *klasifikace strategií* učení cizímu jazyku, jejichž historie se začala výzkumem strategií učení úspěšných žáků v 60. letech 20. století (Rubinová, 1975; Naiman, Frohlich, Stern, Todesco, 1978). V současné době existují i mnohé další klasifikace, založené např. na psychologických funkcích (O'Malley, Chamotová, 1990) či klasifikace s lingvistickým základem zabývající se problematikou odhadování významu, monitorování jazyka (Bialystock, 1981) nebo problematikou komunikačních strategií založených na využívání např. parafrázování nebo přejatých slov (Tarone, 1983); klasifikace související s jazykovými dovednostmi (Cohen, 1990) anebo klasifikace založené na odlišnosti stylů učení nebo typů žáků (Sutter, 1989). Rozdíl v klasifikacích je dán skutečností, zda se touto problematikou zabývají lingvisté či pedagogové a didaktici nebo psychologové.

V mnohých, zejména pak novějších klasifikacích, se objevuje specifická skupina strategií učení, tzv. *sociální strategie učení*, jejichž zařazení do taxonomií vyplývá z pokroku v lingvistice, která začala zdůrazňovat sociální aspekt používání a učení se cizího jazyka coby prostředku komunikace, jehož znalosti se nabývá právě komunikací. Sociální strategie lze vymezit jako postupy napomáhající učení prostřednictvím interakce s ostatními, podle R. Oxfordové (1990) např. prostřednictvím tří skupin strategií založených jednak na dotazování (žádání o vysvětlení nebo verifikaci, žádání o opravování), jednak na spolupráci (spolupráce s vrstevníky, spolupráce se zdatnými mluvčími cizího jazyka) a jednak na rozvoji empatie (rozvíjení kulturního porozumění, uvědomování si myšlenek a pocitů druhých). Skupina sociálních strategií se tedy řadí mezi další již běžně rozlišované skupiny strategií jako jsou především nejznámější strategie kognitivní a metakognitivní, které později např. J. M. O'Malley (1985) doplňuje o socioafektivní strategie, zahrnující kooperaci a vyjasňující dotazování.

Dělení strategií učení cizímu jazyku může být velmi různé. Sociální strategie, o kterých se začalo mluvit jako o jedné z pozdějších, nalezneme v některých případech zahrnuté do jiných skupin strategií. Např. u Weinsteinové a Mayera (1986) pod skupinu strategií sloužících kontrole a monitorování porozumění (kladení otázek), u R. Oxfordové (1990) jsou některé strategie ze skupiny kompenzačních strategií na hraně se sociálními. Přičemž kompenzační strategie (např. inteligentní odhadování neboli využívání lingvistických a nejazykových vodítek pro orientaci ve struktuře jazyka, překonávání omezení ve slovním i písemném projevu použitím mateřského jazyka, požádání o pomoc s daným slovem, používání mimiky a gestikulace, vyhnutí se komunikaci, výběr tématu konverzace, přiblížení výrazu podobným výrazem, vytvoření nového slova, opisu, použití synonyma) řadí autorka mezi přímé strategie učení, kdežto sociální strategie (dotazování, spolupráce s ostatními, empatie vůči ostatním) mezi nepřímé, tj. nepřímo přispívající učení cizího jazyka.

Jiní autoři (Naiman, 1978; O'Malley, 1985; Stern, 1992 aj.) nepoužívají přímo termínu „sociální strategie“, ale hovoří o sociálních strategiích také, např. N. Naiman a kol. (1978) vyčleňuje strategie zaměřené na realizaci jazyka jako prostředku komunikace a interakce, mezi něž patří vyhledávání komunikace s mluvčími jazyka a vyhledávání sociokulturních významů (např. učení se frází). J. M. O'Malley (1985) vymezuje skupinu socioafektivních strategií, které vztahuje na sociálně zprostředkující činnosti a transakce s ostatními; patří sem spolupráce s mluvčími a vyjasňující dotazování. H. Stern (1992), rozlišuje pět hlavních strategií učení jazyku: strategie plánování, kognitivní, komunikačně-experimentální, interpersonální a afektivní strategie. Vymezení interpersonálních strategií reflektuje představu o potřebě monitorování vlastního rozvoje a vyhodnocování výkonu, o potřebě kontaktu a spolupráce s rodilými mluvčími či obeznámení s kulturou země, v níž se daným jazykem mluví a odpovídá tudíž sociálním strategiím. Komunikační strategie (parafrázování, slovní opis, gestikula-

ce, žádost o zopakování, vysvětlení atd.) jsou používány proto, aby konverzace nemusela být přerušena či dokonce ukončena a mohla relativně plynule pokračovat.

Někteří autoři naopak ještě existenci a význam sociálních strategií nereflektují, např. J. Rubinová (1981) ve své klasifikaci strategií přímo a nepřímo přispívajících k učení cizího jazyka. Také v ČR dokonce i mezi známými taxonomiemi výukových cílů obvykle chybí komplexní taxonomie sociálních cílů (viz např. Kalhous, 2002 – rozlišuje pouze cíle v rovině kognitivní, psychomotorické a afektivní) etablovaná již relativně dlouhou dobu v zahraničí (viz např. Lukesch, 1998). V jazykovém vzdělávání v ČR sice povědomí o strategiích učení existuje (např. díky publikacím J. Mareše), ovšem jsou chápány velmi odlišně a téměř bez výjimky pouze v rámci strategií přímo přispívajících k učení (paměťové, kognitivní strategie). Oblast afektivních a sociálních strategií je stále téměř nereflektovaná. Do kurikula didaktik i samotné výuky cizích jazyků by měly být zařazeny samozřejmě strategie přímé i nepřímé.

V pozdějších pracích J. Rubinová a A. Wendenová (1987) již rozlišují strategie učení (kognitivní, metakognitivní), strategie komunikační a strategie sociální - chápáné jako takové činnosti, jichž se žáci účastní, a které jim poskytují příležitosti ukázat a procvičit své znalosti a které vystavují žáka cílovému jazyku, ale k učení přispívají nepřímo, tj. nevedou přímo k získávání, pamatování a znovuvybavení a užití jazyka. Z dalších autorů např. P. Bimmel a U. Rampillonová (2000) dělí strategie na přímé (zpracování jazyka, paměťové) a nepřímé (regulace učení, afektivní a sociální strategie), navíc přidávají samostatnou skupinu strategií souvisejících s používáním jazyka. Sociální strategie v jejich pojetí zahrnují kladení otázek, spolupráci či empatii.

Klasifikace zvolená pro účely představovaného výzkumného šetření – tvorby položek do dotazníku - vychází z komplexní taxonomie R. L. Oxfordové (1990), která rozlišuje dva základní druhy strategií, přímé (paměťové, kognitivní a kompenzační strategie) a nepřímé (metakognitivní, afektivní a sociální). Zkoumány byly strategie nepřímé, přispívající k učení jazyku nepřímo, v rámci nich konkrétně strategie sociální v rozdělení odpovídajícím následující tabulce.

Tabulka: Rozdělení sociálních strategií učení cizímu jazyku (přejato od R.L.Oxfordové, 1990)

	<i>podskupiny</i>	<i>konkrétní strategie</i>
	sociální strategie	dotazování
žádání o opravování		
spolupráce		spolupráce s vrstevníky
		spolupráce se zdatnými mluvčími cizího jazyka
rozvoj empatie		rozvíjení kulturního porozumění
		uvědomování si myšlenek a pocitů druhých

2 Metodologie

Používání sociálních strategií a vybraných faktorů ovlivňujících jejich používání bylo zkoumáno prostřednictvím *dotazníku* doplněného skupinovým *rozhovorem* na jaře 2002. Inventarizační část dotazníku obsahovala pozitivní tvrzení o používání sociálních strategií vytvořených na základě zvolené taxonomie strategií (Oxford, 1990). Studenti gymnázia měli označit, v jaké míře danou strategií používají na škále: **1) nikdy, téměř nikdy; 2) občas, obvykle ne; 3) někdy, půl napůl; 4) často, obvykle ano; 5) vždy, téměř vždy.**

Výběr strategií učení studentem ovlivňuje řada vnitřních a vnějších faktorů jako např. úroveň znalostí jazyka, očekávání učitele, věk, pohlaví, etnická příslušnost, styl učení, úroveň

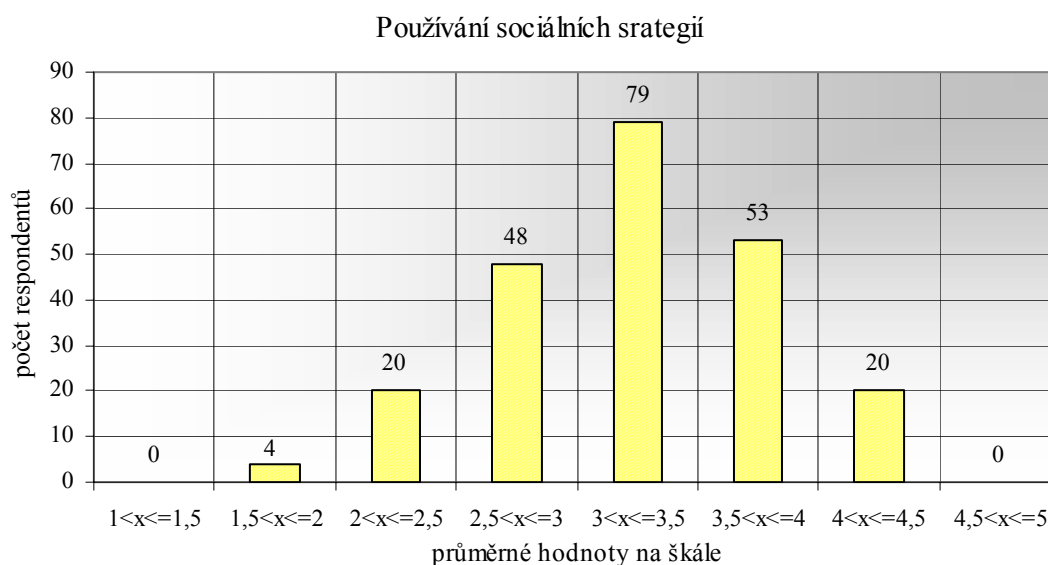
motivace, osobnostní rysy, míra vědomého učení či důvod učení jazyku. Vliv vybraných faktorů zjišťovala obecná část dotazníku¹.

V předvýzkumu (duben 2002) vznikla jednak definitivní podoba dotazníku sloužící výzkumnému i diagnostickému účelu pro učitele přímo ve výuce, jednak manuál pro bezprostřední vyhodnocení výsledků ve třídách a didaktický materiál pro práci se strategiemi.

Samotný výzkum byl prováděn v květnu, data byla zpracována v programu Statistica. Výzkumný soubor tvořilo 229 respondentů: 78 studentů 2. až 4. ročníku čtyřletého a 151 studentů odpovídajícího 4. až 6. ročníku šestiletého gymnázia z Brna. Věk studentů se pohyboval v rozmezí od 17 do 21 let (21 let měli jen 3 respondenti). 70% zkoumaných studentů bylo ve věku 18 až 19 let. Z celkového počtu bylo 150 dívek (66%) a 79 hochů, což přibližně odpovídalo reálnému rozložení pohlaví ve třídách. Dotazník zjišťoval strategie u preferovaného jazyka: 68% studentů uvedlo angličtinu, 18% němčinu, zbytek tvořily jiné jazyky.

3 Výsledky

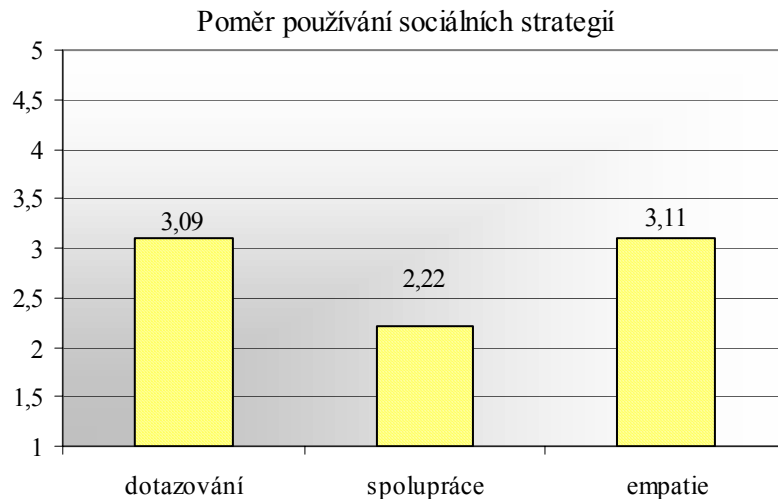
Studenti využívají sociální strategie, na které byli dotazováni, jen ze 46% z maximální možné míry používání². Průměrně používají sociální strategie jen *někdy* (2,83 na škále). 32% studentů používá sociální strategie často až obvykle. Asi 55% jen někdy a asi **10%** studentů dotazované sociální strategie obvykle nepoužívá. Následující graf znázorňuje rozložení výsledků průměrného používání strategií na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) do 5 (vždy, téměř vždy) rozdělené do intervalů.



Ze tří skupin sociálních strategií (dotazování, spolupráce, empatie), které byly zjišťovány, je nejméně používána skupina strategií založených na spolupráci, tj. pravidelné dopisování či konverzace s kamarádem a žádání rodilých mluvčích o pomoc. Tyto strategie nejsou obvykle studenty používány (2,22 na škále). Také další dvě skupiny strategií jsou průměrně používány pouze s frekvencí „někdy“. Následující graf ukazuje průměrně získané body za používání daných skupin strategií na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy nepoužívané) po 5 (vždy, téměř vždy používané).

¹ Detailnější popis metodologického postupu, konstrukce položek a jejich variant, dotazník, manuál k vyhodnocování atd. viz Vlčková (2003).

² Maximum - používání všech strategií, a to s maximální frekvencí (vždy, hodnota 5 na škále).



Strategie spolupráce

Využívání *spolupráce s vrstevníky* za účelem efektivnějšího učení se cizímu jazyku je na velmi nízké úrovni. Spolupráce, opakování či procvičování jazyka se spolužáky nikdy či obvykle nepoužívá více než polovina (**55%**) studentů. Naopak se spolužáky se učí necelých 17% studentů, někdy tak činí asi 29%. Téměř **70%** studentů se nikdy či obvykle neučí prostřednictvím konverzace či dopisování s kamarádem, 11% jen někdy; naopak často či vždy konverzuje či si dopisuje s kamarádem necelých 19% dotázaných.

Spolupráce s rodilými mluvčími je také velmi omezená, ačkoli studenti mají dokonce přímo na škole učitele rodilé mluvčí a škola má několik partnerských škol v zahraničí, kam studenti jezdí na výměnné pobyty. Vždy či obvykle žádá o pomoc s jazykem rodilé mluvčí asi 11% studentů, někdy 19%, naopak nikdy či obvykle ne **70%** studentů.

Spolupráce s dobrými mluvčími daného jazyka je také nedostačující. **43%** studentů nikdy či obvykle nespolupracuje s dobrými mluvčími (např. se s nimi neučí), na druhou stranu 32% studentů uvedlo, že někdy ano, 19% obvykle ano a 6% vždy.

Strategie dotazování

Strategie *požádání o vysvětlení*, zpomalení, zopakování či uvedení příkladu apod. se ukázala jako nejpoužívanější strategie v rámci sociálních strategií učení (3,46 na škále): 31% tuto strategii používá vždy, 40% obvykle a 20% někdy. Spíše ji nepoužívá jen asi **12%** studentů.

Asi **30%** obvykle či nikdy nežádá jiné, aby jim potvrdili, zda správně rozuměli či zda něco správně řekli. 33% si o *verifikace* své verbální produkce (ať již písemné či ústní) řekne jen někdy; 38% si o ni obvykle říká (z toho asi 9% vždy).

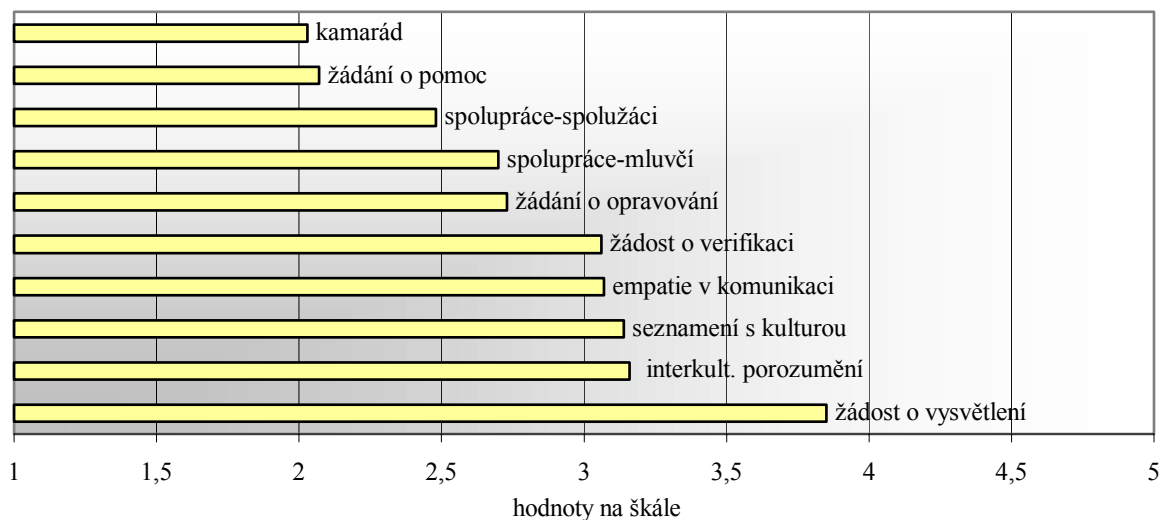
O *opravování* žádá vždy, když to lze, asi 9% studentů, obvykle 20%, někdy 23%. Téměř jedna celá polovina (**48%**) studentů o opravování nikdy či obvykle nežádá.

Strategie založené na empatii

S *kulturou země*, v níž se daným jazykem hovoří, se často či obvykle seznamuje 43% studentů, dalších 25% jen někdy. Nezajímá se o ni **32%** studentů. O pochopení *způsobu života a myšlení* rodilých mluvčích se snaží 42% respondentů, jen někdy se o ně zajímá necelých 28% studentů. Touto otázkou se nezabývá téměř **31%** studentů.

Pozornost *myšlenkám, pocitům* či chování lidí, se kterými v cizím jazyce komunikují, věnuje obvykle 42% respondentů. Někdy tuto strategii výrazně zvyšující porozumění slyšenému i kontextu používá 21% studentů. Asi **37%** dotazovaných studentů uvádí, že myšlenkám, pocitům svých partnerů v konverzaci pozornost nevěnují.

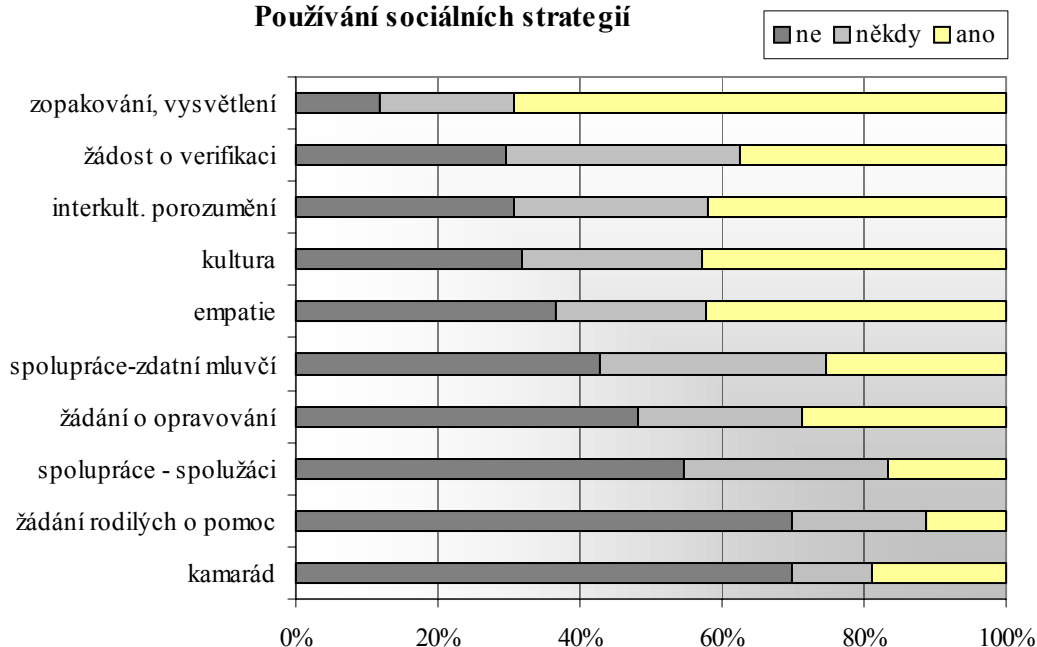
Používání sociálních strategií



Graf ukazuje, jak jsou jednotlivé sociální strategie průměrně používány na škále od 1 (nikdy) po 5 (vždy). Nejméně používanou strategií je využívání partnera pro konverzaci či dopisování (viz „kamarád“), nejvíce žádání o vysvětlení, které je používáno často.

Další graf ukazuje poměr studentů, kteří strategie spíše používají, a těch, kteří je spíše nepoužívají. Samostatně je vyčleněna skupina studentů, kteří uvedli, že dotazované strategie používají pouze někdy. Přibližně 70% studentů používá strategii žádání o zopakování či vysvětlení. Naopak téměř 70% nepoužívá strategie žádání rodičů o pomoc a pravidelnou konverzaci či dopisování s kamarádem.

Používání sociálních strategií



Které faktory mají vliv na používání sociálních strategií učení?

Z mnoha faktorů, které mohou mít na používání strategií učení vliv, byly v tomto výzkumu zjišťovány nebo ověřovány jen vybrané³. Vliv se prokázal u:

- *Pohlaví*. Dívky používají sociální strategie významně více ($p = 0,03$, $t = 2,12$).
- *Jazyk, jímž doma mluví*. Pokud studenti mluví doma jiným než českým jazykem, vykazují vyšší míru používání sociálních strategií ($p = 0,34$, $r = 0,06$). Tj. studenti z bilingvního rodinného prostředí používají ve větší míře sociální strategie učení než studenti z rodin mluvících doma pouze česky.
- *Známka z vybraného cizího jazyka ve škole*. Souvislost se prokázala u známky z preferovaného jazyka ($p = 0,04$, $r = -0,2$). Čím lepší mají studenti známku z preferovaného cizího jazyka, tím více sociálních strategií učení používají a naopak.
- *Sebehodnocení zdatnosti v jazyce*. Pozitivní souvislost byla prokázána mezi používáním sociálních strategií a lepším hodnocením znalostí. Čím lépe hodnotí studenti vlastní znalosti preferovaného jazyka, tím významně více používají sociálních strategií ($p = 0,00$, $r = -0,32$). Čím lépe hodnotí své cizojazyčné znalosti celkově, tím více používají sociálních strategií učení ($p = 0,01$, $r = -0,18$). Čím lépe hodnotí své znalosti v angličtině ($p = 0,02$, $r = -0,16$) a němčině ($r = -0,14$, $p = 0,03$), tím více používají sociálních strategií.
- *Hodnocení vlastní úspěšnosti v jazyce ve srovnání se spolužáky*. Studenti, kteří hodnotí své výsledky oproti spolužákům jako slabé, vykazují současně nižší míru používání sociálních strategií. Čím lépe studenti hodnotí svou úspěšnost v učení se preferovanému cizímu jazyku ve srovnání se spolužáky, tím více používají sociálních strategií ($p = 0,00$; $r = -0,24$).
- *Studenti, které cizí jazyk baví*, používají více sociálních strategií ($p = 0,00$, $t = 3,12$) než studenti, kteří uvedli, že je cizí jazyk nebaví. Přitom 86% studentů uvedlo, že je cizí jazyky baví.
- *Subjektivní potřeba úspěšnosti v jazyce*. Studenti, kteří považují úspěšnost v jazyce za důležitou, používají více sociálních strategií učení ($p = 0,00$, $t = 4,41$).
- *Jazykové dovednosti*. Souvislost se prokázala mezi mírou používání sociálních strategií a subjektivně pocíťovanou lepší zdatností v dovednosti mluvení ($p = 0,01$, $R = -0,19$). Studenti, kteří se cítí v jazykové dovednosti mluvení jistější než jejich kolegové, používají více sociálních strategií učení a naopak.
- *Motivace*. Čím větší počet motivačních faktorů pro učení jazyka studenti mají, tím větší je míra, v jaké sociální strategie používají ($p = 0,00$, $r = 0,37$). Vyšší druhy motivátorů, tj. vnitřní motivace k učení, mají pozitivní vliv na používání strategií (více viz Vlčková, 2003). Konkrétně vykazují studenti vyšší míru používání sociálních strategií učení, pokud uvedli jako zdroje své motivace k učení jazyka zájem o cizí jazyky ($p = 0,00$, $R = 0,21$) či zájem o jazyk, který uváděli jako preferovaný ($p = 0,00$, $R = 0,30$), zájem o kulturu země, kde se preferovaným cizím jazykem mluví ($p = 0,00$, $R = 0,36$), skutečnost, že studenta preferovaný jazyk baví ($p = 0,00$, $R = 0,40$), ale také motivátory jako cestování ($p = 0,00$, $R = 0,23$), zahraniční přátele ($p = 0,00$, $R = 0,29$), partnerskou školu v zahraničí ($p = 0,00$, $R = 0,19$) či výborného učitele ($p = 0,00$, $R = 0,23$). Některé druhy motivátorů naopak korelují s nižší mírou používání sociálních strategií. Patří mezi ně motivátory k učení jako absolvovat předmět (cizí jazyk) kvůli dokončení školy ($p = 0,00$, $R = -0,20$) či tlak rodičů, aby se jazyk učili ($p = 0,05$, $R = -0,13$).

³ Přesné podklady k výsledkům viz Vlčková (2003); r ... Pearsonův korelační koeficient, R ... Spearmanův korelační koeficient, t ... t-test, p ... hladina významnosti

U kterých faktorů se vliv na používání sociálních strategií neprokázal?

- *Věk.* Na rozdíl od zahraničních studií (Oxford, 1994) se neprokázal vliv věku ($p = 0,34$, $r = 0,06$).⁴
- *Upřednostňovaný jazyk.* Žádné souvislosti preference určitého jazyka (např. angličtiny) a vyšší míry používání sociálních strategií nebyly zjištěny ($p = 0,18$, $t = 1,34$).
- *Počet cizích jazyků, které se studenti učí,* nesouvisí s mírou používání strategií ($p = 0,06$, $r = 0,12$).
- *Doba učení se cizím jazykům.* Nelze říci, že studenti, kteří se učí jazyky déle, vykazují vyšší míru používání sociálních strategií. Ať již se jedná o průměrnou dobu učení se jednotlivým cizím jazykům ($p = 0,31$, $r = -0,07$), nebo o maximální dobu učení se cizím jazykům celkově, která byla počítána od roku, kdy se začali učit první cizí jazyk ($p = 0,53$, $r = 0,04$).
- *Známky z cizích jazyků ve škole.* Souvislost mezi používáním sociálních strategií a lepší známkou z jazyků celkově nebyla prokázána ($p = 0,08$, $r = -0,12$).
- *Jazykové dovednosti.* Souvislost se neprokázala mezi subjektivně pocíťovanou zdatností a preferencí jazykové dovednosti porozumění ($p = 0,61$, $R = 0,03$), čtení ($p = 0,06$, $R = 0,13$), psaní ($p = 0,12$, $R = 0,10$) a vyšší mírou používání sociálních strategií učení.
- *Motivace.* Neprokázala se souvislost mezi anticipovanou potřebou znalosti cizího jazyka pro svou kariéru coby motivátorem k učení a vyšší mírou používání sociálních strategií učení ($p = 0,23$, $R = 0,08$).
- *Vliv učitele.* Na jednu stranu (překvapivě) 61% studentů uvedlo, že jim učitel s různou frekvencí říká, jak se jazyk učit, na druhou stranu se ale neprokázalo, že by tato skutečnost měla vliv na míru používání sociálních strategií učení ($p = 0,06$, $t = -1,93$).

4 Diskuse

Na základě prezentovaných výsledků nelze hovořit o systematickém a důsledném využívání sociálních strategií učení. V používání sociálních strategií učení vykazují studenti značné rezervy, které by se adekvátním didaktickým přístupem měly postupně eliminovat. Vhodné by např. bylo upozornit studenty na strategie, které používají ve snížené míře, jako na zdroj zefektivnění jejich učení, především pak na strategie založené na spolupráci, které vždy více než polovina studentů nepoužívá. Podpořit by se měly zejména strategie spolupráce s vrstevníky, kamarádem, se kterým by se mohl student učit či si dopisovat, nebo s rodilými mluvčími. Nízká míra používání strategií typu dopisování si a spolupráce s rodilými mluvčími může být samozřejmě v naší společnosti dána ještě malým kontaktem s cizinci, nicméně rozvoj spolupráce se spolužáky ve škole si větší pozornost rozhodně zaslouží. Ačkoli jsou kooperativní strategie učení velmi důležité, nedá se vzhledem k výsledkům výzkumu říci, že by byly u žáků nějak zvlášť oblíbené. Nízká míra spolupráce se spolužáky při učení jazyku není problémem pouze u zkoumaných žáků, například v některých amerických výzkumech (např. O'Malley, 1985) žáci v dotaznících také obvykle neuvádí přirozenou preferenci kooperativních strategií. Jako příčinu takové situace uvádí R. Oxfordová (1990) tlak školského systému, školy a učitele na soutěživost žáků. Interpretace by se nabízely samozřejmě i jiné.

Větší pozornost by si zasloužila také strategie žádání o opravování (48% studentů ji nepoužívá) či rozvoj empatie u studentů (cca. jedna třetina studentů tyto strategie nevyužívá). Naopak se ukazuje, že se daní studenti nebojí říci si o vysvětlení, když nerozumí, což je vzhledem ke kvalitě učení velmi významná strategie, ukazující, že se studenti snaží pochopit to, co je jim sdělováno.

⁴ Což bude pravděpodobně dáno malým věkovým rozpětím respondentů (18 – 21 let).

Sociální strategie by měly být přibližovány ve zvýšené míře chlapcům, kteří je používají signifikantně méně než dívky, i když celková míra používání je ještě natolik nízká, že z pravidelného zácvičku v používání strategií by dívky neměly být rozhodně vyčleněny. Pozitivní efekty na používání sociálních strategií má bilingvní prostředí, které se možná do budoucna přístupem ČR k Evropským dohodám do určité míry rozšíří i na naše území a umožní častější kontakt s cizími jazyky. Dále se ukazuje, že používání sociálních strategií učení souvisí se školní úspěšností i s lepším sebehodnocením zdatnosti v jazyce či se skutečností, že žáka baví se jazyk učit. Důležitou roli hraje motivace a potřeba úspěšnosti, učitelé by proto obojí měli podporovat a rozvíjet. V úvahu by měli vzít také „pasivní“ motivátory, tj. motivaci absolvovat školu a nátlak ze strany rodičů k učení se jazyku, u nichž se ukazuje, že vedou k negativním efektům, tj. nepoužívání sociálních strategií učení.

Důležitým zjištěním je, že se neprokázala souvislost mezi vyšší mírou používání sociálních strategií a počtem jazyků, které se student učí, ani dobou, během níž se jazyk/y učí, a ani preferencí určitého jazyka (např. angličtiny či němčiny). Neprokázalo se tudíž, že by studenti, kteří se učí více jazyků, používali více sociálních strategií a učili se lépe, nebo že by s dobou, po kterou se učí, rostla míra používání sociálních strategií a studenti se zlepšovali v kvalitě učení, ani že by určitý jazyk (např. prostřednictvím didaktického zpracování učebnic) vedl k lepšímu používání sociálních strategií. Interpretace daných zjištění by prozatím byla příliš spekulativní.

Překvapivým výsledkem je, že učitelovo informování o tom, jak se učit cizí jazyk, nevedlo u zkoumaných studentů k vyšší míře používání sociálních strategií. Pravděpodobně mluvil učitel o jiných faktorech, než které byly dotazovány, či se projevil vliv skutečnosti, že pouhé informování o vhodných strategiích za normálních okolností nestačí a je třeba soustavného nácviku až na úroveň zautomatizování. Vliv učitele se neprokázal ani u dalších skupin nepřímých strategií (viz Vlčková, 2003). Dalším překvapivým výsledkem (Vlčková, 2003) je zjištění, že tři čtvrtiny zkoumaných studentů se nezajímají o to, jak se lépe učit, resp. vůbec jak se správně učit. Daná skutečnost může mít velmi závažné důsledky - zejména pokud zvažíme tři skutečnosti: 1/ roky, které studenti stráví učením, aniž by je zajímalo, jak se učit; 2/ přehlížení hlavního smyslu existence školy (učení) tímto způsobem; 3/ v případě cizích jazyků se jedná o celoživotní učení - nedostatky v učení a jeho efektivní autoregulaci jsou tudíž o to závažnější.⁵ Studenti by měli především umět se učit, umět využívat efektivní strategie učení, znát svůj styl učení a umět si vytvářet vhodné podmínky a příležitosti k učení. Závažné je zjištění také vzhledem k sociálním strategiím učení, o které se studenti nezajímají, neznají jejich význam v procesu učení cizím jazykům a také je (zejména některé z nich) relativně málo používají.

Význam sociálních strategií je třeba zdůrazňovat celkově, jazyk coby prostředek komunikace vyžaduje jejich adekvátní používání stejně jako jiných skupin strategií (metakognitivních, afektivních atd., více viz Vlčková, 2003). Tematika strategií učení by měla být řádnou součástí kurikula školního vzdělávání a také kurikula vysokoškolské přípravy učitelů cizích jazyků. Sociální strategie by v taxonomiích strategií vedoucích k efektivnímu učení cizího jazyka rozhodně neměly chybět, naopak, jejich struktura by měla být lépe rozpracována a mnohem více a detailněji zkoumána, včetně faktorů ovlivňujících jejich používání.

5 Odkazy

BIALYSTOCK, E. Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 1989, 22, s. 13-14.

⁵ D. Gruber (1993) ve svých popularizačních publikacích uvádí, že devět lidí z deseti se jazyk nikdy pořádně nenaučí.

- BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. *Lernautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München : Langenscheidt, 2000. ISBN 3-468-49651-6.
- COHEN, A. D. *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. Boston : Heinle & Heinle, 1990.
- GRUBER, D. *Jak se efektivně učit cizí jazyk*. Ostrava : Repronis, 1993. ISBN 80-85624-11-7.
- KALHOUS, Z. Výukové cíle a jejich taxonomie. In OBST, O.; KALHOUS, Z. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 273 – 292. ISBN 80-7178-253-X.
- LUKESCH, H. *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg : Roderer, 1998. ISBN 3-89073-232-1, s. 434 – 444.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H. H.; TODESCO, A. *The Good Language Learner*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-35286-X.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A U. a kol. Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 1985, roč. 35, č.1, s. 21-46. ISSN 0023-8333.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: An Update*. ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics : Washington, 1994. [online], [cit. 3.10.2002] Dostupné na WWW: <http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest>
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990. ISBN 9-8384-2862-2.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RUBIN, J. Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 1981, roč. 11, č. 2, s. 118-131. ISSN 0142-6001.
- RUBIN, J. What the „Good Language Learner“ Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 1975, 9, s. 41-51. ISSN 0039-8322.
- RUBIN, J.; WENDEN, A. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Herefordshire : Prentice Hall International (UK) Ltd, 1987. ISBN 0-13-527110-X.
- STERN, H.H. What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 1975, roč. 31, s. 304-18. ISSN 0008-4506.
- SUTTER, W. *Strategies and Styles*. Aalborg, Dánsko : Danish Refugee Council, 1989.
- TARONE, E. Some Thoughts on the Notion of „Communication Strategy“. In FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*, s. 61 – 74. London : Longman, 1983.
- VLČKOVÁ, K. *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku (diplomová práce)*. Brno : Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2003.
- VLČKOVÁ, K. Nepřímé strategie učení v procesu učení cizím jazykům (Zpráva z výzkumného šetření). *Pedagogické spektrum*, č. 5 – 6, 2003. ISSN 1335-1982.
- WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The Teaching of Learning Strategies. In WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan, 1986.

Kontakt:

Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková
 Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
 Poříčí 31
 603 00 Brno
 e-mail: 23594@mail.muni.cz; katerinavlckova@email.cz